

Impacto de la individualización en las políticas educativas de equidad

Guadalupe Francia*

Department of Education, Uppsala University, Sweden {guadalupe.francia@ped.uu.se}

Recibido el 12 Octubre 2012; resisado el 12 Octubre 2012; aceptado el 19 Octubre 2012; publicado el 15 Enero 2013

DOI: 10.7821/naer.2.1.17-22

RESUMEN

Con el fin de ilustrar y discutir los impactos de las estrategias de individualización en las políticas educativas de equidad, este artículo analiza las estrategias de enseñanza individualizada en las políticas prioritarias de educación en Suecia. La metodología utilizada en este trabajo de investigación incluye: un estudio de las investigaciones sobre la individualización de la enseñanza implementada en la educación obligatoria sueca; un estudio de las investigaciones sobre las políticas educativas prioritarias dirigidas a los niños de las zonas con segregación social y étnica. Estudios comparativos previos sobre políticas de educación consideran la individualización de la enseñanza que se aplica en los centros suecos de educación obligatoria como una explicación importante del éxito de las políticas de educación equitativa de dicho país. Sin embargo, los estudios de investigación publicados en la década de 2000 en Suecia muestran una perspectiva más compleja sobre los efectos de las estrategias de enseñanza individualizada. El presente artículo analiza los estudios de investigación comparativos llevados a cabo en Europa sobre las estrategias de individualización en las políticas educativas de igualdad. Así, se cuestiona la falta de un análisis sobre los impactos del principio de la individualización en las escuelas de zonas étnica y socialmente segregadas. Además, se argumenta en este artículo que esta estrategia tiende a reducir el fracaso escolar a cuestiones de segregación étnica y de apoyo individualizado del profesor. Se afirma asimismo que las estrategias de individualización basadas en un currículo diferenciado para los estudiantes conllevan un riesgo de aumento de la discriminación hacia los estudiantes según su idioma u origen étnico. A pesar de que este análisis se centra en el contexto sueco, contribuye a una mejor comprensión de los impactos de las estrategias de individualización para la equidad en otros países europeos.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICA EDUCATIVA, CURRÍCULO, DERECHOS DEL NIÑO, MOVILIDAD SOCIAL, DIFERENCIAS SOCIALES

1 LA INDIVIDUALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD

Estudios europeos comparativos (Dupriez & Dumay, 2004; Mons, 2007) consideran que el modelo de educación inclusiva con promoción automática implementada en los sistemas de educación de Escandinavia es el modelo más eficaz del sistema

educativo equitativo. Otras investigaciones (Mons, 2007) demuestran que las estrategias de enseñanza de individualización implementadas en estos sistemas de educación han contribuido en gran medida a la equidad en este modelo de escuela.

Sin embargo, los estudios de investigación publicados en la década de 2000 en Suecia (Dovemark, 2004; Vinterek, 2006; Francia & Moreno Herrera, 2008; Skolverket, 2009a) muestran una perspectiva más compleja de los efectos de las estrategias de enseñanza individualizada en la equidad. Estudios comparativos en políticas prioritarias de educación (Demeuse, Frandji, Pincemin, Greger, & Rochex, [Eds.], 2008) confirman los riesgos de las estrategias de individualización basadas en un currículo diferenciado para los grupos minoritarios en diferentes estados europeos. Estos diseños curriculares a menudo han dejado de lado el derecho a un estándar mínimo de igualdad en la educación a nivel nacional.

Este artículo analiza los impactos de la ideología de individualización para la equidad, centrándose en particular en el currículo reducido y diferenciado para alumnos de origen extranjero. Para ilustrar el impacto de esta estrategia este estudio comienza con una visión general de la política de individualización en el sistema educativo sueco. También se analizan los estudios de investigación sobre las prácticas curriculares diferenciadas según el origen étnico del estudiante, su lengua materna, sexo y entorno religioso. A pesar de que este análisis se centra en la experiencia sueca, puede conducir a una mejor comprensión de los impactos de las estrategias de individualización en otros países europeos y, en consecuencia, contribuir a la investigación europea comparada en materia de equidad.

2 DE LA UNIFORMIDAD A LA INDIVIDUALIZACIÓN

El año 1962, año de la introducción del sistema educativo obligatorio común en Suecia, puede considerarse el punto de partida y la base de las políticas de igualdad en la educación sueca. Se puso en práctica el modelo de educación "una escuela para todos los estudiantes", basado en una gestión muy centralizada y una visión de equidad estandarizada enfocada a reducir las diferencias sociales, culturales y de género en la educación durante los años 60, 70 y 80 (Francia & Moreno, 2008). Sin embargo, este modelo de educación homogeneizada no tuvo en cuenta las diferencias culturales e individuales de los estudiantes y no ofrecía una educación igualitaria real. Además, se consideró que la diversidad en la educación suponía un problema, y así se dificultó la integración y el progreso de las

* Por correo postal dirigirse a:
Uppsala University
Department of Education
Box 2136
se-75002 Uppsala
Sweden

minorías étnicas en Suecia (Sjögren, 1995; Lahdenperä, 1997). Al mismo tiempo, este modelo funcionó como un instrumento de legitimación de estas diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes (Wallin, 2002).

Sin embargo, esta política de igualdad uniforme y estandarizada se vio interrumpida por la reforma neoliberal de finales de los años 80. La sustitución del concepto de igualdad por el concepto de equidad en los textos legales que introdujo esta reforma puede ser entendida como una medida para garantizar la diversidad en el sistema educativo sueco (Francia, 1999). Esta reforma se basó en una visión de la democracia que abogaba por la libertad individual y la democracia local como valores centrales de la sociedad sueca (Englund & Quennerstedt, 2008). Por lo tanto, con el propósito de transferir el poder a los ciudadanos, esta reforma introdujo la libre elección, la descentralización y la privatización en nombre del derecho de los niños a una educación equitativa. Se hacía además especial hincapié en la puesta en práctica de la individualización como estrategia para garantizar el respeto a la diversidad y la equidad (Francia & Moreno, 2008).

Pese a que esta política educativa neoliberal estipulaba las mismas metas educativas obligatorias para todos los estudiantes en la educación obligatoria en escuelas públicas o privadas, se hizo hincapié en ajustar la enseñanza a los intereses y las necesidades del alumnado para garantizar el éxito escolar de todos los escolares. El currículo nacional para la educación obligatoria, introducido en 1994 y basado en la ideología pedagógica del currículo centrado en el alumno, propone la individualización del proceso educativo. Con esta reforma quedó legitimada la transferencia del proceso educativo de los maestros a los estudiantes como mecanismo para aumentar la capacidad de decisión y la responsabilidad sobre el propio proceso educativo (Francia & Moreno, 2008).

La influencia de las teorías pedagógicas de John Dewey y Jean Piaget en Suecia han contribuido al desarrollo de una larga tradición de currículos centrados en el alumno, y de la participación activa de los alumnos en el proceso educativo en las escuelas suecas (Bergqvist, 2005). Sin embargo, desde finales de la década los 80, las influencias postmodernas han dado lugar al desarrollo de una ideología de individualización más extrema basada en un currículo impulsado por los niños. Según Bergqvist (2005), estos enfoques postmodernos de planificación curricular enfatizan el autocontrol y la responsabilidad de los estudiantes con respecto a la planificación, la ejecución y la evaluación de su propio trabajo en la escuela. Con la implantación de esta ideología de individualización, el sistema de enseñanza tradicional dirigido por los profesores se ha visto reemplazado por el trabajo individual e independiente del alumno.

La instauración del principio de individualización implicó un ajuste de los contenidos, métodos y el entorno educativo para ajustarse a las necesidades, perfiles, intereses y orígenes sociales, culturales y religiosos de los estudiantes (Vinterek, 2006). Este ajuste se estipula en el 'Currículo Oficial sueco para la Enseñanza Obligatoria, Educación Preescolar y los Centros de Educativos en el Tiempo Libre, 2011', que establece que:

La enseñanza debe adaptarse a las circunstancias de cada alumno y a sus necesidades. Debe promover el aprendizaje y la adquisición de conocimientos basándose en el entorno de los alumnos, su experiencia previa, su idioma y sus conocimientos (página 11).

La implantación del enfoque de la individualización implicó la transferencia de la responsabilidad del proceso educativo del profesorado al alumnado. Esta transferencia se define en la normativa oficial como un objetivo de la escuela sueca:

Los objetivos de la escuela contemplan que cada alumno:

asuma responsabilidad personal por sus estudios y su entorno de trabajo (Currículo Oficial sueco para la Enseñanza Obligatoria, Educación Preescolar y los Centros de Educativos en el Tiempo Libre, 2011, p.17)

Esta individualización se puede llevar a la práctica en diferentes áreas como en "el contenido, el nivel, el material, la velocidad, o el método de evaluación del alumno". Sin embargo, el propósito de las estrategias de individualización en la práctica escolar queda a menudo poco claro (Vinterek, 2006, p.14).

3 LA INDIVIDUALIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA EQUITAD

El currículo sueco para la Escuela Obligatoria establece claramente que estos objetivos nacionales conforman la normativa que garantiza la equidad entre todos los estudiantes del sistema educativo sueco. Se promueve así la idea de que la educación debe ser equitativa, "sin importar el lugar del país en el cual se proporciona". Al mismo tiempo, el currículo establece que la equidad significa prestar atención a las necesidades especiales y las circunstancias de cada estudiante, así como a las diferentes maneras del alumnado de alcanzar los objetivos educativos (Currículo Oficial sueco para la Enseñanza Obligatoria, Educación Preescolar y los Centros de Educativos en el Tiempo Libre, 2011, p.10).

No obstante, el derecho de igualdad para todos los niños y jóvenes sigue siendo un reto en Suecia. El porcentaje de alumnos que abandonan la escuela antes de tiempo ha aumentado del 7.7% en 2000 al 12.0% en 2007 (Comisión Europea, 2008). El porcentaje de alumnos suecos que no han alcanzado los requisitos obligatorios para acceder a los programas nacionales de educación secundaria superior ha aumentado del 8.6% en 1998 al 12.3% en la primavera de 2012 (Skolverket, 2012).

Por otra parte, el Consejo Nacional de Educación de Suecia (Skolverket, 2009a) presentó un informe que demostraba cómo la implementación de la descentralización y la individualización se había traducido en una disminución de los resultados académicos de los estudiantes suecos. La puesta en práctica de estas estrategias ha contribuido incluso al desarrollo un sistema escolar segregado y diferenciado, que hace que sea difícil poner en práctica los objetivos curriculares nacionales a nivel escolar. Además, otros estudios de investigación educativa (Francia, 2007a, 2007b; Gustafsson, 2004; Gustafsson, 2006, 2007; Gustafsson & Myrberg, 2009; Högdin, 2007) constatan que hay diferencias considerables en la interpretación de los objetivos y criterios de calificación nacionales a nivel de centro escolar y a nivel municipal.

La adecuación extrema de la educación obligatoria al entorno y situación real de los estudiantes puede resultar en una reducción de los objetivos relacionados con el nivel de conocimiento en los grupos desfavorecidos en la sociedad sueca debido a las expectativas más bajas de los profesores con respecto a estos grupos, o como una forma de evitar conflictos religiosos y étnicos con los padres de las minorías religiosas y étnicas (Francia, 2007a, 2007b, 2007c).

La ideología de la individualización que caracterizó la política de educación sueca desde la década de los 90 ha dificultado la variación en los métodos pedagógicos. La enseñanza individualizada se ha incrementado a expensas de las clases en grupo dirigidas por el maestro y ha disminuido las instrucciones directas de los profesores (Vinterek, 2006).

Según Vinterek (2006, p.16) el impacto de la individualización en los resultados de los estudiantes es difícil de evaluar en la práctica escolar porque “En algunos casos la individualización llevada a cabo de una determinada manera puede favorecer a algunos estudiantes pero resulta injusta para otros, dependiendo de las diferentes necesidades de los estudiantes y la adaptación a las circunstancias actuales.”

Incluso Frykman (1998) ha criticado el sistema escolar sueco por su fuerte énfasis en la situación étnica, lingüística y social de los estudiantes, descuidando así el papel del profesor como agente de movilidad social para los estudiantes. Esta fuerte individualización de la enseñanza ha transformado las escuelas en “lugares terapéuticos”, con reglas educativas poco definidas, y que contribuyen a deteriorar el entorno escolar de aprendizaje. Esta exigencia de adaptar los contenidos de la educación a la identidad y diferentes orígenes de los estudiantes se ha traducido en unas bajas expectativas respecto a la educación de los niños y sus elecciones profesionales. Frykman afirma que esta fuerte individualización ha sido especialmente perjudicial para los niños de núcleos familiares sin tradición académica y que por lo tanto ha contribuido a la disminución de la movilidad en la escala social sueca.

Según Dovemark (2004), los efectos de la ideología del currículo impulsado por el alumnado que ha caracterizado al sistema educativo de las últimas décadas en Suecia no ha sido examinado suficientemente. Esta ideología curricular parte de la idea de que los niños son sujetos con capacidad natural para elegir, planificar y evaluar su propio proceso de educación, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. Se pone de relieve, por tanto, la limitación del papel del profesor y el aumento de la independencia de los niños sobre el trabajo escolar. Sin embargo, Dovemark (2004) señala que esta ideología curricular tiene efectos negativos en la educación equitativa. Las diferencias sociales entre grupos de estudiantes han aumentado ya que cuando los estudiantes se convierten en responsables de su proceso educativo se manifiesta una tendencia a tomar decisiones sobre sus metas escolares y profesionales de acuerdo a sus costumbres y clases sociales.

4 ESTRATEGIAS DE INDIVIDUALIZACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ORIGEN EXTRANJERO

Aunque el sistema educativo sueco podría ser considerado como uno de los más eficaces en cuanto al rendimiento académico de sus estudiantes (Dupriez & Dumay, 2004), el porcentaje de fracaso escolar para los alumnos de origen extranjero sigue siendo considerable. Según las estadísticas del Consejo Nacional de Educación de Suecia (Skolverket, 2009b, 2009c), el 24,5% de los alumnos de origen extranjero no cumplen los requisitos necesarios para acceder a la escuela secundaria después de la educación obligatoria, mientras que en el caso de estudiantes de origen sueco fue de un 8,8% durante el año escolar 2008/2009. Además, el 47% de los estudiantes de origen extranjero llegados a Suecia después del año 2000 no cumplían los requisitos mínimos para poderse incorporar a la educación secundaria superior en el trimestre de la primavera del año 2009.

La alta proporción de alumnos de origen extranjero en las estadísticas que reflejan el índice de fracaso escolar en Suecia se puede explicar por las diferencias de origen social, el mayor nivel de desempleo y el mayor número de familias monoparentales de este colectivo. Según el Consejo Nacional de Educación de Suecia (Skolverket, 2005), el efecto de la procedencia extranjera en los resultados de los estudiantes es mínimo si se compara con el efecto de su origen social. Sin embargo, el tiempo de residencia en Suecia tiene efectos en los resultados académicos de los estudiantes. Las consecuencias del origen extranjero de los estudiantes son especialmente visibles en los alumnos nacidos fuera de Suecia que llegaron a Suecia después del comienzo de la escuela. Para este grupo de escolares las diferencias persisten a lo largo de la educación obligatoria y pueden verse incrementadas en la escuela secundaria superior, por lo que necesitan un apoyo pedagógico continuo. Estudios estadísticos demuestran que son los estudiantes extranjeros que viven en barrios desfavorecidos los que obtienen los peores resultados académicos, debido a la concentración de problemas sociales en los guetos étnicos y sociales de su entorno.

La normativa que rige la escuela obligatoria sueca, como medida para la equidad, contempla diferencias estratégicas de enseñanza con el fin de individualizar y ajustar el contenido curricular a los orígenes étnicos y lingüísticos de los estudiantes.

Un ejemplo de esta estrategia de currículo diferenciado es la asignatura ‘Lengua Materna’.

Los alumnos con lengua materna distinta del sueco tienen derecho a estudiar su lengua en la enseñanza obligatoria y en la educación secundaria superior. También tienen derecho a un refuerzo en su idioma materno para facilitar el aprendizaje de otras asignaturas, si así lo necesitan. Los estudiantes pueden cursar esta asignatura para aprender o perfeccionar la lengua de origen de manera voluntaria, pero los municipios están obligados por ley a garantizar que los alumnos pueden optar a este tipo de formación (Skolverket, 2007a). Según las estadísticas del Consejo Nacional de Educación de Suecia (Skolverket, 2007b), la enseñanza de la lengua materna se impartía al 15% de los estudiantes de Suecia durante el curso 2005-2006. Las tres ciudades más grandes de Suecia, Estocolmo, Gotemburgo y Malmö, son las que tienen la mayor concentración de estudiantes que participan en este programa. Dentro del grupo de estudiantes que tienen derecho a recibir una educación en la lengua de origen, son los estudiantes de habla somalí los que registran mayor participación (72.8%), seguido de los de habla albanesa (67.6%), árabe (66.5%), persa (64%), turca (58.7%) y curda (55.9%). Los alumnos que registran una menor participación son los hablantes nativos de lengua inglesa (49.8%) y finesa (42.5%).

Otro ejemplo de estrategia curricular diferenciada fue la introducción en 1995 de la asignatura Sueco como Segunda Lengua (Swedish as a Second Language, o SSL) para alumnos de origen extranjero cuya lengua materna no es el sueco. Esta medida curricular diferenciada tenía como objetivo reconocer las diferencias en el proceso de aprendizaje entre estudiantes que lo aprenden como segundo idioma y estudiantes cuya lengua materna es el sueco. De este modo, la asignatura SSL como estrategia de currículo diferenciado está orientada a ayudar a niños de origen extranjero a adquirir el dominio necesario para estudiar el resto de materias impartidas en sueco. Según el Consejo Nacional de Educación de Suecia, los objetivos y las competencias mínimas para el SSL son similares a los de la asignatura de lengua sueca como primer idioma. La materia SSL es equivalente a la asignatura curricular ‘Lengua Sueca’ en

cuanto a las competencias necesarias para que los alumnos puedan ser admitidos en la universidad o en otros programas de estudios superiores. La diferencia entre estas dos asignaturas curriculares se basa en que cuando se imparte se adopta el enfoque de enseñanza de primera lengua para 'Lengua Sueca' y el de enseñanza propia para la adquisición de un segundo idioma en SSL. El derecho y la oportunidad de estudiar SSL, por otra parte, están garantizados tanto en la enseñanza obligatoria como en la enseñanza secundaria superior. En el grupo de estudiantes que tenían derecho a cursar la asignatura 'Sueco como Segunda Lengua', los estudiantes hablantes de somalí registraron la mayor participación (70.8%), seguidos de los estudiantes hablantes de turco (63.4%), curdo (62.2%), árabe (60.5%), albanés (57.7%) y persa (41.9%). Los que participaron en menor medida fueron los estudiantes de habla inglesa (22.8%) y los hablantes de finés (22.3%) (Skolverket, 2007b).

Es interesante observar que los grupos minoritarios con mayor participación en programas curriculares diferenciados, tales como 'Apoyo en la Lengua Materna' o 'Sueco como Segunda Lengua' son también los más afectados por la segregación socioeconómica en la sociedad sueca. Por ejemplo, las minorías de habla somalí, árabe, curda, turca y persa se ven más afectadas por la segregación en la sociedad sueca que las minorías finlandesas e inglesas que muestran un nivel más bajo de participación en estas materias curriculares. Un informe de la Agencia Nacional para la Integración demuestra que los extranjeros de origen africano y asiático se ven afectados en Suecia por la discriminación estructural en la vida laboral (Integrationsverket, 2004). Las tasas de empleo de estos grupos étnicos son más bajas que las de otros grupos étnicos, independientemente del tiempo pasado en Suecia o de su educación, estado civil y sexo.

Investigaciones en materia educativa y social (Francia & Moreno, 2008; Gustafsson, 2004; Högdin, 2007) evidencian que se están implementando varios tipos de prácticas curriculares con contenido reducido en el sistema multicultural sueco para impartir las materias de Educación Física y Salud, Música, Religión y Educación Sexual. El presente artículo demuestra que algunas prácticas de reducción del currículo en función del sexo y del origen religioso del alumnado tienden a disminuir y a modificar los requisitos mínimos de conocimiento correspondientes a la educación obligatoria a nivel nacional. En esta línea, resulta necesario el desarrollo de políticas educativas que garanticen el derecho de las niñas de minorías culturales a una educación equitativa, precisamente cuando se están implementando prácticas curriculares reducidas y diferenciadas para garantizar el reconocimiento de las diferencias culturales y religiosas en el ámbito escolar.

Un análisis de las estrategias de educación prioritaria para la equidad¹ implementadas en Suecia por el Consejo Nacional de Educación de Suecia durante el periodo 2003-2007 demuestra que las estrategias dirigidas a los niños de los barrios socialmente desfavorecidos se entendían únicamente como estrategias de lucha contra la segregación étnica. Con la

segregación étnica como punto de partida, estas políticas prioritarias de educación para la equidad han tendido a implementar acciones educativas que se concentran principalmente en el perfeccionamiento del Sueco como Segunda Lengua, la enseñanza de la lengua madre, la enseñanza de las asignaturas en el idioma original o la educación bilingüe. La eficacia de estas estrategias de mejora queda avalada por investigaciones que demuestran que la educación en lengua materna y en Sueco como Segunda Lengua proporcionan un apoyo pedagógico eficaz para los alumnos de origen extranjero. Sin embargo, el análisis de los resultados académicos de los estudiantes muestra que el porcentaje de logro académico sigue siendo bajo en la mayoría de los municipios donde estas acciones de educación prioritaria han sido implementadas. Además, estas estrategias para la equidad no suelen considerar los efectos negativos que conlleva implementar diferentes planes de estudios y criterios de evaluación para diferentes grupos de alumnos a nivel escolar (Francia & Moreno, 2008).

Asimismo, una evaluación (Myndigheten för Skolutveckling, 2004) de la asignatura 'Sueco como Segunda Lengua' pone en tela de juicio la existencia de un tipo de estrategia curricular diferenciada para la enseñanza de sueco. Este estudio demuestra que los estudiantes de origen extranjero que cursan la asignatura 'Sueco como Segunda Lengua' se ven más afectados por el fracaso escolar que los que estudian el sueco como lengua materna. También puso de manifiesto que sólo una pequeña proporción de los alumnos eran recién llegados a Suecia. Este informe también registra las actitudes negativas entre los estudiantes y padres de familia hacia la asignatura de 'Sueco como Segunda Lengua', que se asocia a menudo con la discriminación y la estigmatización de este colectivo de alumnos.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), la asignatura 'Sueco como Segunda Lengua' (SSL) no está integrada dentro de otras estrategias pedagógicas dirigidas a los alumnos de origen extranjero en la práctica escolar. La OECD sugiere que es necesario desarrollar directrices interculturales que ayuden a que el docente de SSL se centre cada vez más en la integración de otros temas en sus clases. Diversos estudios internacionales y la experiencia de la práctica escolar sueca corroboran que las habilidades cognitivas y las competencias lingüísticas se desarrollan conjuntamente, de modo que los estudiantes son capaces de aprender un idioma más eficazmente cuando se les enseña con un propósito específico. Además, se recomienda aumentar la calidad de la enseñanza de sueco, inglés, matemáticas y nuevas tecnologías para estos estudiantes en las escuelas suecas.

Las asignaturas de Lengua Materna y de SSL se imparten según las directrices de enseñanza y adquisición de un primer idioma en el caso de Lengua Materna frente a la de adquisición de un segundo idioma en el caso de SSL. Ambas se han implementado como parte de una estrategia educativa dirigida a mejorar el aprendizaje de los contenidos escolares (OECD, 2010). Sin embargo, las asignaturas Lengua Materna y SSL están dirigidas en la práctica a los grupos étnicos sociales más desfavorecidos, como por ejemplo los escolares hablantes de somalí, albanés o árabe como lengua materna. Por el contrario, las minorías más integradas en la sociedad sueca no participan en estas estrategias curriculares diferenciadas al mismo nivel. Por tanto, es necesario hacer un estudio más profundo a nivel político y educativo sobre el impacto de estas estrategias curriculares diferenciadas a partir de un análisis de clase social y

¹ Estas políticas prioritarias para la equidad nacieron fruto de los resultados académicos insuficientes de los estudiantes que residían en barrios segregados a nivel social y étnico, y fueron también la respuesta a la precaria situación económica de las escuelas ubicadas en dichos barrios. Estas estrategias se dirigen principalmente a escolares nacidos fuera de Suecia o nacidos en Suecia de padres nacidos en el extranjero, y se llevaron a cabo con el fin de mejorar los resultados académicos de los alumnos de estas zonas desfavorecidas.

la lengua materna del alumno antes de extender la enseñanza de las diferentes asignaturas curriculares en la lengua materna del alumno (Francia & Moreno, 2008).

5 RESUMEN Y CONCLUSIONES

Las políticas de educación homogénea centralizada de los años 60, 70 y 80 en Suecia relegaban a una situación desfavorecida a los estudiantes de minorías étnicas socialmente desfavorecidas, ya que no se tuvieron en consideración las diferencias culturales e individuales entre los estudiantes ni se proporcionó una educación en igualdad real para todos los estudiantes. La propuesta de “una escuela para todos”, basada en el modelo de escuela pública monopolizada, paradójicamente ha dificultado la puesta en práctica de la justicia cultural en la educación sueca.

Con el fin de aumentar la equidad, la reforma educativa neoliberal de la década de 1990 introdujo estrategias individualizadas de enseñanza basadas en el ajuste de los contenidos curriculares y de las prácticas al perfil de los estudiantes y a su libre elección. Según Mons (2007), las estrategias de individualización implementadas en Suecia han tenido éxito ya que han contribuido en gran medida a la equidad en el sistema educativo integrado actual. En particular, las estrategias individualizadas dirigidas a mejorar la enseñanza en la lengua materna de los estudiantes de las distintas asignaturas han resultado ser una medida eficaz para mejorar el aprendizaje del alumno de los contenidos escolares y garantizar la equidad (OECD, 2010).

Al mismo tiempo, estudios llevados a cabo en Suecia (Dovemark, 2004; Vinterek, 2006; Francia & Moreno, 2008; Skolverket, 2009a) confirman que las prácticas curriculares individualizadas implementadas durante la década de 2000 han aumentado las diferencias en los resultados académicos entre los estudiantes. Por un lado, la pretensión de adaptar los contenidos curriculares y los criterios de evaluación a las necesidades, los intereses y el origen de los estudiantes tiende a beneficiar a los niños de grupos sociales con un alto grado de capital social y cultural. Por otra parte, estas prácticas curriculares diferenciadas pueden crear bajas expectativas en la política y la práctica educativa con respecto a los alumnos de los barrios afectados por la segregación social y étnica.

Además, la mayoría de estas estrategias de individualización implican que los niños son capaces de elegir qué estudiar, cómo y dónde les gustaría estudiarlo. Paradójicamente, estas estrategias han aumentado las desigualdades en el sistema educativo sueco debido al impacto que tiene el nivel social y cultural de las familias en la elección “propia” de los estudiantes.

Las políticas educativas prioritarias llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Educación de Suecia durante los años 2003-2007 se centraron principalmente en la reducción del fracaso escolar como consecuencia de la segregación étnica (Francia & Moreno, 2008). No obstante, esta reducción de la segregación étnica ha resultado en una falta de cuestionamiento sobre la existencia de un plan de estudios diferenciado en la asignatura de lengua sueca para los ciudadanos suecos que pertenecen a grupos de inmigrantes de segunda y tercera generación. En estos casos, se ha visto descuidado a menudo el papel que desempeña la clase social, el lugar de nacimiento, y la lengua materna en los resultados académicos de los estudiantes extranjeros. Por lo tanto, esta limitación a la segregación étnica y lingüística hace que se corra el riesgo de aumentar la segregación social. En este sentido, estas políticas prioritarias de educación pueden funcionar más como herramientas de

“etnificación” de las desigualdades socioeconómicas que no como estrategias de equidad.

Los currículos de enseñanza de idiomas diferenciados para los estudiantes de origen extranjero están a menudo avalados por investigaciones científicas que ponen de manifiesto las diferencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de primera lengua frente a los que la adquieren como segunda lengua. Sin embargo, las estadísticas indican que hay diferencias en la aplicación de estas estrategias según la situación socioeconómica de los diferentes grupos de inmigrantes en la sociedad sueca. Por tanto, es necesario hacer un análisis más profundo sobre el impacto de estas estrategias curriculares diferenciadas a partir de un análisis de la clase social del alumno y la lengua materna antes de extender estas estrategias a otras asignaturas que no sean ‘Sueco’ o ‘Lengua Materna’.

En resumen, y tras analizar las investigaciones hechas sobre los efectos de la ideología de la individualización en programas de equidad, queda demostrado que las estrategias curriculares para la equidad en la educación obligatoria deben incluir únicamente estrategias de individualización que aseguren al mismo tiempo una distribución justa de los niveles académicos y de habilidades intelectuales para todos los estudiantes. Por lo tanto, resulta necesario destacar la necesidad de monitorizar los impactos negativos sobre la equidad de las siguientes estrategias de individualización:

- Estrategias de individualización que legitiman un currículo reducido y niveles más bajos de conocimiento para escolares de minorías y grupos marginados socialmente.
- Estrategias de individualización que no tienen en cuenta el impacto de la interacción entre etnia, clase social y género
- Estrategias de individualización que no contemplan el desarrollo de los requisitos académicos establecidos y el desarrollo intelectual de todos los alumnos.
- Estrategias de individualización sin objetivos ni medidas de evaluación definidos.

Por último, cabe afirmar que pese a que algunos estudios comparativos (Mons, 2007) han confirmado que las estrategias de individualización implementadas en los países escandinavos han contribuido en gran medida a la equidad, es necesario un cuestionamiento más profundo de la individualización como estrategia de equidad en la educación. Sería recomendable, por tanto, reexaminar el impacto de estas políticas neoliberales de individualización basadas en estrategias curriculares diferenciadas para los alumnos de origen extranjero y su derecho a una educación equitativa.

REFERENCIAS

- Bergqvist, K. (2005). Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisning. In E. Österlind (Ed.), *Eget arbete –en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Dupriez, V. Y., & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires: effect école ou effet société?. *Les Cahiers de Recherche en éducation et Formation*, 31. Girséf: CPU.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Englund, T., & Quennerstedt, A. (2008). Likvärdighetsbegreppet I svensk utbildningspolitik. In T. Englund, & A. Quennerstedt (Eds.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (pp.7-35). Göteborg: Daidalos.
- European Commission (2008, September). *Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Training. Commission Staff Working Document*. Retrieved from

- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report_en.pdf
- Francia, G. (2007a). Religiösa friskolor, en fråga om rättvisa. In J. Berglund & G. Larsson (Eds.), *Religiösa friskolor i Sverige: Historiska och nutida perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Francia, G. (2007b, April). *The Negotiation of the Right of the Child to Education in the Name of Religion*. Paper presented to the conference Religion on the Borders: New Challenges in the Academic Study of Religion Södertörn university College, 19-22.
- Francia, G. (2007c, September). *Dilemmas in the implementation of the children's right to Equity in Education in the Swedish Compulsory School*. Paper presented to the ECER conference Contested Qualities of Educational Research, 19-22. Ghent, Belgium.
- Francia, G. (1999). *Policy som text och praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Doctoral Thesis. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Francia, G., & Moreno Herrera, L. (2008). En Suède. Les politiques d'éducation prioritaire en période de décentralisation et d'individualisation. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds), (n.d), *Evolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp.236-261). Lyon: Editions de INRP.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturellt identitet*. Lund: Historiska Media.
- Gustafsson, K. (2004). *Muslimsk skola, svenska villkor*. Akademisk avhandling. Bokförlag: Umeå.
- Gustafsson, J. E. (2006). *Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustafsson, J. E. (2007). Kommentar. In A. Lindbom (Ed) (n.d.), *Friskolorna och framtiden segregation, konstnader och effektivitet*, (pp.119-126). Stockholm.
- Gustafsson, J. E., & Myrberg, E. (2009). Resursers betydelse för elevers resultat. In L. M. Olsson (Ed.) (n.d.), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (pp. 160-206). Stockholm: Skolverket.
- Högdin, S. (2007). *Utbildning på (o)lika villkor: om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Stockholm: Institutionen för socialt arbete, Stockholms universitet.
- Integrationsverket (2004). *Integrationsverkets årsredovisning 2004*. Retrieved from <http://www.temaasyl.se/Templates/Page.aspx?id=301>
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: En Textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk. Dnr 2003:757*. Retrieved from http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/116334_defkartlaggmars04.pdf
- OECD (2010). *OECD Reviews of Migrant Education. Sweden*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/45/40/44862803.pdf>
- Sjögren, A. (1995). *En "bra" svenska, från rimligt krav till försvarsmekanism. Bidrag till IMER oktober. Det mångkulturella Sverige efter år 2000. rskning och framtidsvisioner*.
- Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild Skolverket Rapport 05:897*. Retrieved from <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2007a). *Le système scolaire suédois* Retrieved from: <http://www.skolverket.se/sb/d/376>
- Skolverket (2007b). *Descriptive data on pre- school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006*, 283. Retrieved from <http://www.skolverket.se/sb/d/356/a/1326>
- Skolverket (2009a). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/sb/d/2573/a/17272>
- Skolverket (2009b). *Betyg i grundskolan läsåret 2008/2009*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/sb/d/1637>
- Skolverket (2009c). *PM - En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2009*. Retrieved from <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2012). *Fler elever obehöriga till gymnasieskolan*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4290/2.4442/fler-elever-obeoriga-till-gymnasieskolan-1.160349>
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i skolsammanhang*. Forskning i fokus nr 31. Myndigheten för skolutveckling. Retrieved from <http://www.skolutveckling.se>

Wallin, E. (2002). Jämlikhet, likvärdighet och individer i undervisning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), 200-209.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.